

Congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 2006
Colloque « *S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel des enseignants* »
Atelier 4 :
*Les dispositifs, modalités et pratiques formels et informels
d'accompagnement à l'insertion professionnelle*

«Insert'prof » : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une
insertion réussie dans la vie professionnelle

BECKERS Jacqueline (Jacqueline.Beckers@ulg.ac.be),
JARDON Dorothée (dorothee.jardon@ulg.ac.be), JASPAR Steve et MATHIEU Cédric

SERVICE DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS,
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation - Département éducation et formation
Université de Liège

INTRODUCTION

Pour le jeune enseignant, le début de carrière représente une période critique, dont la réussite apparaît comme une condition essentielle à une carrière épanouie et à une action éducative positive et efficace (Bandura, 1977, 1997), prévenant la sortie du système ou l'abandon de la profession (Huberman, 1989).

Souvent vécue comme difficile, cette insertion socioprofessionnelle l'est d'autant plus à l'heure actuelle que le contexte sociétal dans lequel s'exerce la profession enseignante a changé : changement du cadre institutionnel, hétérogénéité croissante du public, évolution rapide et plus grande disponibilité des connaissances, diversification des outils d'apprentissage... (Ministère de la Communauté française, 2001).

Les conditions de travail du début de carrière apparaissent souvent comme précaires. Comme l'ont notamment montré Mukamurera (1999) et Lazuech (2001), cette période se caractérise par une attente parfois importante du premier emploi ou d'un intérim à l'autre, un changement fréquent de contexte de travail rendant difficile l'adaptation, le morcellement parfois important de la tâche, l'affectation aux tâches restantes au profit des plus anciens... En outre, l'introduction à la complexité de la tâche n'est pas progressive : les enseignants débutants assument généralement des responsabilités égales à celles de plus chevronnés, ce qui serait inconcevable dans d'autres métiers (Gervais, 1999a).

En Communauté française de Belgique, l'accompagnement de l'entrée en carrière est prévu par la réforme de la formation initiale (décret du 12 décembre 2000, art. 28). Une expérience-pilote (le projet « Insert'Prof ») associant une équipe universitaire et des enseignants des hautes écoles des différents réseaux a été menée afin d'en étudier la mise en œuvre entre septembre 2000 et juin 2002.

L'objet de cette communication est de présenter les résultats de la recherche « Insert'Prof » qui poursuivait plusieurs objectifs : décrire les conditions du métier en début de carrière mais aussi identifier les besoins des jeunes enseignants et expérimenter un accompagnement favorable à la construction d'une identité professionnelle positive et autonome. Il s'agissait donc d'étudier et de dessiner progressivement les modalités d'un dispositif d'accompagnement de l'entrée en carrière efficace et adapté à notre système éducatif. Dans un premier temps, la communication décrira le dispositif envisagé par la recherche et mettra en évidence les lignes d'évolution observées chez les jeunes enseignants participant à ce dispositif d'accompagnement. Le cheminement des questions qui ont accompagné la mise en place du dispositif, les options prises et leurs motivations, les hypothèses rejetées et leurs raisons seront aussi présentés ; les réponses à ces questions ont en effet permis de dégager, sur le plan organisationnel, un ensemble de caractéristiques qui paraissent optimales. Dans un deuxième temps, la communication développera un deuxième axe de la recherche « Insert'Prof » qui s'est intéressé à l'intervention des directions et des mentors au sein des établissements d'accueil. Une première interrogation renvoie aux mesures à proposer voire à imposer aux directions pour faciliter l'insertion socio-professionnelle des jeunes enseignants (fascicule d'information, mentorat, facilitations horaires, ...). La seconde interrogation portait sur la manière de faire des directions un relais vers le dispositif plutôt qu'un frein.

1. EXPERIMENTATION D'ACTIVITE D'ACOMPAGNEMENT ET ELABORATION D'UN DISPOSITIF D'INSERTION ENVISAGE DANS LA PERSPECTIVE D'UN DEVELOPPEMENT IDENTITAIRE CHEZ LE JEUNE ENSEIGNANT

Comme nous l'indiquions dans l'introduction, « Insert'Prof » poursuit plusieurs objectifs :

- décrire les conditions du métier en début de carrière ;
- identifier les besoins des jeunes enseignants ;
- expérimenter un accompagnement favorable à la construction d'une identité professionnelle positive et autonome.

Ce dispositif envisagé, efficace et adapté à notre système éducatif, devait viser l'émancipation de l'enseignant débutant plutôt qu'une pure adaptation à la culture de l'établissement où il est engagé même si le processus de socialisation, indissociable de l'insertion, requiert l'interaction avec les acteurs du milieu professionnel (socialisation secondaire relationnelle, Dubar, 2000). La mise en réseau de jeunes enseignants insérés dans différentes écoles (Gervais, 1999) par la fréquentation d'un dispositif spécifique est donc apparue comme un complément indispensable de cette socialisation.

Ainsi, deux hypothèses de travail interdépendantes guident d'emblée la recherche :

1. L'accompagnement, fondé sur une mise en réseau, peut faire partie des missions des institutions de formation initiale, dans la continuité d'un développement professionnel amorcé lors de celle-ci.
2. L'accompagnement doit être géré avec d'autres acteurs en particulier ceux des premiers lieux d'accueil (les écoles).

Sans entrer dans les détails, il importe de distinguer les deux modalités d'organisation de la transition entre la formation initiale et la carrière enseignante qui émergent progressivement dans les systèmes éducatifs européens : la **phase finale qualifiante « en emploi »** et la **mise en œuvre de mesures de soutien aux enseignants débutants** (Eurydice, 2002a). Elles ne sont pas nécessairement exclusives et reposent toutes deux sur l'existence d'un accompagnement spécifique des candidats-stagiaires et/ou des enseignants débutants (généralement sous la forme du mentorat) afin de les aider à bien assimiler la culture de la profession enseignante et à s'y intégrer. En dépit de ce point commun, les deux modalités poursuivent toutefois des fonctions différentes : le soutien proposé varie selon le statut du novice : conséquent, obligatoire et assorti d'une évaluation sanctionnante lorsqu'il est candidat, davantage dilué et laissé à son appréciation lorsqu'il débute dans le métier en tant qu'enseignant.

En fait, les différences entre les deux types de dispositif résident principalement dans leurs modalités organisationnelles, plus particulièrement en ce qui concerne :

- la durée de la participation au dispositif ;
- l'étendue et la complexité de la charge de travail que le candidat ou le débutant doit assurer (généralement moins importante lors d'une phase finale qualifiante que lors d'un programme de soutien du débutant) ;
- le salaire qui lui est octroyé ;
- l'impact sur la poursuite de sa carrière (contrairement à un programme de soutien, la phase finale qualifiante est sanctionnante) ;
- la définition du rôle du mentor, du responsable d'établissement, voire de l'équipe éducative.

Les phases professionnelles qualifiantes et les programmes d'accompagnement ne présentent pas moins des convergences sur lesquelles il s'avère intéressant de se pencher :

- elles consistent principalement à mettre en place un système d'accompagnement « interne » organisé par les établissements, généralement sous la forme d'un **système de mentorat**, où seuls le mentor et, dans une moindre mesure, le responsable d'établissement sont impliqués ;
- elles se voient parfois complétées par d'autres des **mesures « externes »** organisées par les instituts de formation initiale (surtout lors des phases finales qualifiantes) ou les centres de formation continue (surtout dans les programmes d'accompagnement) ;

- elles veillent à assurer un **aménagement plus ou moins important de la complexité de l'entrée en carrière**, de manière à introduire une plus grande progressivité entre la formation initiale et l'entrée dans la vie professionnelle, surtout dans les systèmes éducatifs où les deux modalités se succèdent ;
- elles reposent finalement peu sur l'action du reste de l'équipe éducative ou un aménagement particulier des **conditions de travail**, susceptibles de favoriser le fonctionnement de l'équipe éducative dans sa globalité et, partant, l'insertion des candidats ou des débutants.

En ce qui concerne la Communauté française, la réforme de la formation initiale des instituteurs et des régents ainsi que celle des agrégés qui prévoit la mise en œuvre de mesures de soutien des débutants souligne bien le lien entre cette initiative et l'amélioration des conditions d'exercice du métier, mais aussi avec l'impact que les jeunes générations d'enseignants pourraient avoir sur le système éducatif. *« Peu assuré, pas toujours bien intégré dans l'équipe enseignante, le jeune diplômé est parfois découragé : c'est d'ailleurs durant les trois premières années d'entrée en fonction que le risque de « sortie » des enseignants est le plus élevé. S'il ne se décourage pas, il est souvent tenté (et parfois invité) de copier le modèle de ses aînés et il risque alors de céder le pas au conformisme ambiant plutôt que de jouer pleinement son rôle de vecteur de changement. »* (2001, p. 19). « Insert'Prof » s'inscrit donc clairement dans une modalité de soutien aux nouveaux entrants et non comme une phase qualifiante en emploi : le dispositif s'adresserait aux jeunes diplômés ayant accès de plein droit à la profession et ne constituerait en rien une période probatoire ou une dernière phase de formation initiale. Seule la mise en œuvre de mesures de soutien aux enseignants débutants a été envisagée de manière à prévenir l'abandon de la profession au cours des premières années d'exercice du métier ; ces décrets n'ont modifié ni la durée, ni la catégorie d'enseignement, ni les opérateurs principaux de la formation et maintiennent la dualité du système de formation.

1.1. Les participants au dispositif

Tout au long des trois années de recherche, des activités d'accompagnement ont donc été proposées à des instituteurs, régents, agrégés¹ récemment diplômés.

Le taux de participation a été une préoccupation constante tout au long de la recherche. En effet, les modalités expérimentales du dispositif (sur une base strictement volontaire, sans mesure d'incitation et sans aucune reconnaissance institutionnelle) étaient très défavorables à l'obtention d'un taux de participation satisfaisant. Ainsi, sur les 114 jeunes régents et agrégés convoqués à trois reprises lors de la troisième année de recherche, cinq ont participé au moins une fois au dispositif. Cette participation extrêmement limitée (même pas 5%) remet fortement en question la raison d'être du dispositif externe aux écoles d'accueil pour les jeunes enseignants du secondaire, en tous cas dans les conditions proposées. Une série d'hypothèses explicatives concernant le nombre peu élevé de jeunes enseignants présents aux réunions est émise et des alternatives sont recherchées :

- **Tous les enseignants sollicités sur la base du diplôme qu'ils viennent d'obtenir ne travaillent probablement pas comme enseignants**, ils ne sont donc pas tous effectivement concernés par le dispositif.
- **Les moyens utilisés pour solliciter les jeunes enseignants.** Le courrier postal bien que coûteux a été maintenu tout au long de la recherche. Un style direct, une présentation mettant en évidence l'objet de la réunion et les personnes-ressources présentes semblent être les ingrédients d'une convocation attractive. Le courrier électronique n'est pas accessible à la majorité. L'adjonction d'un appel téléphonique au courrier a été mal perçue parce que trop pressante. Au cours de la deuxième année de recherche, l'équipe a testé une autre stratégie qui consistait à encourager les responsables d'établissement, via un bulletin de recherche, à informer leurs jeunes enseignants de l'existence du dispositif et à faciliter leur participation aux activités d'accompagnement. Dans les faits, aucun jeune enseignant n'est venu au dispositif par cette voie, ce qui, dans la perspective d'une articulation du dispositif aux lieux d'accueil pose question.

¹ En ce qui concerne les régents et agrégés, A noter, trois sections ont été retenues parce qu'elles sont davantage touchées par la pénurie : les sciences, les langues germaniques et les mathématiques.

J. Beckers et al. - « Insert'prof » : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie

- **Un manque d'intérêt pour l'objet des réunions.** Il nous est impossible de cerner l'impact éventuel de ce facteur mais les conditions ont été réunies pour maximiser l'intérêt potentiel des activités proposées. Celles-ci tiennent compte des préoccupations et des difficultés rencontrées par les jeunes enseignants, c'est en effet sur la base de l'analyse des besoins des jeunes enseignants que la démarche est fondée. La structuration des activités tient également compte des lignes d'évolution des jeunes enseignants dégagées suite à la première année d'expérimentation. C'est pourquoi, le dispositif propose des activités qui répondent, dans un premier temps, aux besoins « urgents » des jeunes enseignants pour, ensuite, favoriser une mise en projet débouchant sur l'analyse et l'échange de pratiques ainsi que sur la construction d'outils.
- **Le moment durant lequel les réunions sont organisées** (en semaine et en début de soirée) : comme nous avons pu le constater dès la première année d'expérimentation du dispositif, il n'existe pas vraiment un jour de la semaine qui satisfasse un nombre élevé d'enseignants. Face à ce problème, nous avons alterné les moments d'organisation des réunions. « 18h30 » semble **l'heure** la plus adaptée en regard des autres activités de l'enseignant (encadrement d'écoles de devoirs, réunions de concertation, conseils de classe...) et de la longueur des déplacements pour certains (ne pas terminer trop tard).
- **L'endroit de la rencontre** nous est apparu comme susceptible d'avoir un effet lors de la première année de recherche (certains renonçaient parce qu'ils ne connaissaient pas le lieu de la rencontre même si un plan d'accès, était joint).
- **Les déplacements occasionnés par des distances importantes entre le domicile et le lieu de la réunion.**
- **L'urgence vécue au quotidien par les jeunes enseignants en début de carrière, la nouveauté de toutes les tâches et leur préoccupation de survie** résultent en un investissement-temps important pour la préparation des leçons du lendemain et les corrections. Ces caractéristiques apparaissent bien comme une spécificité du public et elles pèsent lourdement sur la disponibilité qu'exige la participation à des activités dont l'utilité, non contestée ne soulage pas le court terme...

1.2. *Analyse des besoins des participants*

Tout au long des trois années de recherche, nous avons mené plusieurs enquêtes afin de recueillir des informations concernant les difficultés et besoins éprouvés par les instituteurs, les régents et les agrégés. Ces enquêtes avaient pour objectif d'orienter le choix des activités d'accompagnement pour qu'elles répondent au mieux aux besoins de ces jeunes enseignants d'une part et de comparer les difficultés évoquées par les régents et les agrégés afin de voir si un dispositif commun à ces deux niveaux d'enseignement s'avère ou non pertinent d'autre part.

Une première enquête avait été menée lors de la première année de recherche par le biais de rencontres organisées avec les jeunes enseignants (instituteurs et régents) et de deux questionnaires écrits².

En ce qui concerne l'analyse des données relatives aux instituteurs primaires, les problèmes d'ordre pédagogique – planification, gestion des apprentissages – apparaissent comme plus importants que les problèmes relationnels – relations avec les élèves et avec les collègues. D'autres interrogations apparaissent : les préoccupations liées à la précarité de l'emploi et les difficultés particulières rencontrées par les maîtres spéciaux (manque de reconnaissance) et les enseignants professant dans l'enseignement spécial. En ce qui concerne les régents, nous avons constaté que la **dimension relationnelle**, tant avec les élèves (la discipline à maintenir dans une classe, de situations scolaires difficiles à gérer voire de violence) qu'avec les collègues (manque d'encadrement, de soutien, et d'accueil) est une difficulté qui apparaît comme récurrente auprès des régents. Si la dimension relationnelle l'emporte sur la **dimension pédagogique** (gestion des apprentissages,

² Les données et les constats retirés de cette première analyse doivent être considérés avec prudence étant donné que notre échantillon ne se veut pas représentatif de la Belgique francophone.

planification de la matière), cette dernière ne doit pas être négligée pour autant. L'organisation administrative personnelle est une difficulté fréquemment évoquée par les régents : formulaires administratifs à remettre ou à retirer lors d'une entrée ou d'une sortie de fonction, papiers à remettre au FOREM, démarches d'une recherche d'emploi, etc.

L'entrée dans la carrière enseignante est-elle toujours vécue de manière difficile ? A ce sujet, des études provenant de différents pays et ce, depuis une quinzaine d'année, montrent une grande convergence quant aux difficultés rencontrées par les jeunes enseignants. En effet, au terme d'une méta-analyse, Veenman (1984) présente les résultats de quatre-vingt-trois enquêtes réalisées dans divers pays – dans des écoles primaires et secondaires – sous forme de tableau synthétique. Les difficultés les plus souvent rencontrées par les enseignants débutants sont classées par ordre décroissant de fréquence.

Tableau IV – Synthèse de la méta-analyse de Veenman (1984)

1) Gestion de la classe, discipline
2) Motivation des élèves
3) Gestion de l'hétérogénéité des élèves
4) Evaluation, notation des travaux des élèves
5) Relations avec les parents
6) Organisation de l'enseignement
7) Manque ou insuffisance de matériel
8) Gestion des problèmes individuels des élèves
9) Difficultés d'enseignement dues au manque de temps de préparation
10) Relations avec les collègues
11) Préparation des leçons et des journées d'enseignement
12) Application effective de méthodes variées d'enseignement

Dans le cadre d'une recherche sur l'introduction des nouveaux enseignants à leur profession, Schneuwly (1996), a comparé les résultats obtenus par Veenman (op. cit.) avec ceux de diverses enquêtes effectuées en Suisse. Les résultats de ces enquêtes confirment les conclusions centrales de l'analyse de Veenman :

- Les difficultés liées à la gestion de la classe constituent le premier groupe de problèmes pour les jeunes enseignants. Schneuwly (op. cit.) ajoute que « *globalement, les problèmes relationnels seraient plus importants que les problèmes didactiques* (p. 20) ».
- Le deuxième groupe de problèmes est caractérisé par la gestion de l'hétérogénéité des élèves tant au niveau relationnel qu'au niveau des apprentissages. « *Les jeunes enseignants manquent souvent de compétences qui leur permettraient de faire progresser les enfants ou les adolescents dont le caractère est particulier mais aussi des compétences qu'ils leur permettraient de diagnostiquer, de juger quand il faut avoir recours à une ou un spécialiste de l'extérieur* (p. 21) ».
- Le troisième groupe de problèmes est celui de l'évaluation et de la notation. Les questions liées à la promotion, à la sélection et au redoublement.
- Enfin, les enquêtes suisses font apparaître « *la forte charge liée au temps qui pèse sur les débutantes et les débutants. Ce phénomène les conduit par exemple à planifier de jour en jour seulement, à s'avancer en tâtonnant constamment et à s'épuiser physiquement* (p. 21) ».

Schneuwly précise que dans l'ensemble, le « poids » des principales difficultés rencontrées ne diffère pas grandement entre les enseignants des degrés primaires et secondaires.

En Belgique, l'enquête de Chenu et al. (2000) – sur les besoins en formation des enseignants³ du fondamental et du secondaire inférieur présente des résultats semblables à ceux de Veenman (op. cit.). De nouveau, nombreuses sont les similitudes entre les difficultés répertoriées dans cette enquête et celles recueillies dans le cadre de la recherche Insert'Prof :

³ 72 enseignants interrogés sous forme de débats et 252 par questionnaire.

- La planification.
- Les difficultés pédagogiques.
- Les relations avec les collègues, les élèves et les parents.
- La gestion des tâches administratives.
- La précarité de l'emploi.
- La formation initiale jugée insuffisante par les instituteurs primaires en ce qui concerne l'enseignement spécial.
- Les problèmes de compétence-matière et les préparations demandant un investissement-temps considérable pour les régents.

L'analyse des besoins des participants au dispositif « Insert'Prof » a été réitérée. Un questionnaire écrit a été envoyé aux régents des promotions 2001 et 2002 de deux Hautes Ecoles de la région liégeoise⁴ et aux agrégés des promotions 2001 et 2002 de l'ULg toutes sections confondues. Le tableau ci-dessous présente la répartition de l'envoi selon les niveaux d'enseignement et les années de promotion :

Régents 2001	82
Régents 2002	68
Agrégés 2001	251
Agrégés 2002	142
Total	543

Quatre-vingt-quatre enseignants ont répondu au questionnaire (23 régents et 61 agrégés), ce qui représente un retour de 15,5 % tant chez les régents que chez les agrégés⁵. Les difficultés répertoriées dans le cadre de cette analyse des besoins 2002-2003 sont similaires à celles recueillies lors des deux premières années d'expérimentation. La relation avec les élèves et avec l'équipe éducative ; les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage ; la planification de la matière ; les problèmes administratifs... demeurent des difficultés importantes pour les jeunes enseignants interrogés. Deux dimensions concentrent un maximum de difficultés :

- une **dimension relationnelle** regroupant la relation avec les élèves (1) et avec l'équipe éducative (2) mais aussi en bas de tableau la relation avec les parents (14) et la collaboration avec le centre PMS (16). Au total la fréquence est de 99.
- une **dimension pédagogique** comportant les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage (3) et à la planification de la matière (4). Au total la fréquence des de 72.

Comme les années précédentes, on constate que la dimension relationnelle, tant avec les élèves qu'avec les collègues, est la source la plus fréquente de difficulté chez les enseignants du secondaire, principalement au niveau de la gestion du groupe. La dimension pédagogique ne doit pas être négligée pour autant si nous nous en référons aux fréquences. Le seul élément qui diffère quelque peu avec les résultats antérieurs est la précarité de l'emploi. D'un statut de préoccupation majeure, elle devient une difficulté secondaire. Or, cette information est contradiction avec le nombre élevé (21) de jeunes enseignants qui après avoir assuré l'un ou l'autre intérim n'avaient pas d'emploi au moment où ils ont complété le questionnaire. Comme nous pouvons le constater, les difficultés rencontrées par les régents et les agrégés de notre échantillon sont assez semblables quant à leur importance relative. Les fréquences diffèrent davantage pour les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage (54% chez les agrégés et 30% chez les régents) et les difficultés liées à l'identité professionnelle (15% chez les agrégés contre 4% chez les régents). En effet, aucune différence significative n'apparaît à l'exception des difficultés relatives à la planification de la matière (évoquée par 46% des agrégés contre 17% des régents)..

⁴ Il s'agit de la Haute Ecole Charlemagne « Les Rivageois » et de la Haute Ecole de la Ville de Liège « Jonfosse ».

⁵ Les données et les constats retirés de cette analyse doivent être considérés avec prudence ; en effet, l'échantillon ne se veut pas représentatif de la Communauté française de Belgique.

1.3 Modalités organisationnelles des réunions et activités proposées

Les réunions se déroulaient en soirée, en semaine et une fois par mois. L'équipe d'accompagnement est composée de chercheurs, de pédagogues et de didacticiens.

Les réunions ont été distinguées selon qu'elles s'adressent à des enseignants du primaire ou à des enseignants du secondaire. En effet, comme nous l'avons dans l'analyse des besoins, si les difficultés professionnelles évoquées par les uns et les autres sont sensiblement les mêmes, certaines apparaissent de manière plus prégnante dans l'enseignement primaire, d'autres dans l'enseignement secondaire⁶.

Les réunions se voulaient des occasions :

- De **mise en réseau de jeunes enseignants**.
- De **construction collective de pistes d'action et/ou de réflexion en réponse à des besoins, des difficultés ou des questions exprimées et effectivement rencontrées dans la pratique professionnelle des jeunes enseignants**.
- De **rencontre avec des personnes-ressources** par rapport à une problématique donnée.

En fonction des besoins évoqués et des attentes des jeunes enseignants, trois types de réunions ont été organisés tout au long de cette première année d'expérimentation.

Tout d'abord, les **réunions informatives (sur les aspects administratifs du métier ou de gestion de groupe par exemple)**, le plus souvent en présence d'invités dotés d'une certaine expérience par rapport à la problématique abordée (enseignants chevronnés, chefs d'établissement ou proviseurs, inspecteurs, logopèdes, membres de syndicats, maîtres de formation pratique du régendat, etc), ont été les plus nombreuses. Ces réunions revêtaient plutôt l'aspect d'un témoignage évoluant au fil des questions des jeunes enseignants ou faisaient l'objet d'un exposé plus théorique développé sur la base des questions des jeunes enseignants recensées préalablement. Si l'intervention de l'invité prenait une place importante dans ce type de réunion, des moments d'interpellation par les jeunes enseignants et de débat étaient toujours prévus et privilégiés dans le déroulement de l'ordre du jour.

Une deuxième type de réunions plus **formatives** était axé sur le développement de compétences ciblées dans un temps limité. Ce fut le cas de l'unique séance sur l'initiation à Internet et la découverte des sites pédagogiques.

Quant au troisième type de réunion, il renvoie aux deux **projets** que des petits groupes d'instituteurs et de régents avaient décidé de mettre en chantier, l'un avait pour objet une réflexion sur la gestion du groupe et l'autre débouchait sur la rédaction d'un article relatant les obstacles à surmonter en début de carrière. Ces projets ont trouvé leur origine dans le constat de difficultés professionnelles réelles. Ils témoignaient de la volonté de répondre à des questions persistantes et/ou d'améliorer – aménager les conditions de travail de l'enseignant.

1.4.L'identification de l'existant

Dès le début de la réflexion, des questions apparaissent comme cruciales ; elles sont relatives au caractère obligatoire du dispositif ou aux mesures incitatives, à l'évaluation ou à la reconnaissance de la participation au dispositif, aux conditions réalistes d'une implication des jeunes enseignants au moment où leurs tâches sont les plus lourdes :

- Les dispositifs sera-t-il ou non obligatoire ?
- S'il est obligatoire, ne risque-t-il pas de se voir assimiler à une quatrième année de formation, en service, ou à une période probatoire ?
- Sur quoi porterait l'obligation : la présence aux réunions, l'engagement dans certaines pratiques, la production d'outils, ...

⁶ Pour rappel, les instituteurs semblent davantage préoccupés par des difficultés relevant d'une dimension pédagogique alors que les régents évoquent des difficultés plutôt d'ordre relationnel (relation avec les élèves, relation avec l'équipe pédagogique)

- Une évaluation des jeunes enseignants impliqués dans le dispositif est-elle envisageable ? Dans l'affirmative, sur quoi porterait cette évaluation (sur la participation, sur la capacité d'analyse réflexive, sur la capacité d'innover dans la pratique professionnelle, ...) ? Comment cette évaluation serait-elle organisée et qui d'en chargerait ?
- Si la participation n'est pas obligatoire, le dispositif va-t-il effectivement toucher ceux qui en ont le plus besoin ?
- La participation du jeune enseignant ne devrait-elle alors être régie par un contrat ? Sous quelle forme et avec quelle valorisation ?
- Au moment où l'investissement requis pour une nouvelles fonction est maximal, ne faudrait-il pas aménager la charge du jeune enseignant pour qu'il puisse participer au dispositif : un allègement du temps de présence avec les élèves pour permettre une implication dans des activités collégiales de préparations et de réflexion relatives à l'exercice du métier ?
- Que prévoir dans le dispositif pour que les activités dans lesquelles les jeunes enseignants s'impliquent se répercutent au sein de leur équipe pédagogique et qu'ils puissent aussi être des agents de changement ?

D'autres questions portent davantage sur des aspects organisationnels :

- A qui s'adresse le dispositif : seulement aux enseignants en fonction ou aussi aux enseignants sans emploi ? Peut-on réellement travailler sur son insertion socio-professionnelle quand on n'a pas d'emploi ? Par ailleurs, peut-on refuser l'accès du dispositif à des jeunes enseignants désorientés parce qu'ils n'ont pas d'emploi et qui sont justement plus susceptibles d'abandonner la profession ?
- Pour quelle durée la participation des jeunes enseignants au dispositif serait-elle offerte (minimum, maximum, 1 an, 2 ans) ? Avec quelle fréquence les jeunes enseignants seraient-ils sollicités à participer au dispositif ?

L'équipe de recherche s'est donc enquis des actions initiées par les différents organismes existants (organismes de formation continué, inspection, associations d'enseignants, ...) en Communauté française à l'intention des enseignants débutant dans le métier. En effet, l'inventaire des interventions actuelles à l'intention des jeunes enseignants devait en effet permettre de préciser les spécificités du dispositif à construire et par la même, d'apporter des éléments de réponse aux questions laissées en suspens.

Des contacts ont été pris avec des représentants des fonctions ou des services qui, dans le système éducatif, interviennent à un moment ou à un autre dans le parcours professionnel des enseignants : l'Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, l'inspection de tous les niveaux d'enseignement, l'animation pédagogique des réseaux, la formation continuée de tous les réseaux, la formation initiale de tous les réseaux et les associations d'enseignants. L'identification de ces partenaires potentiels et leur rencontre poursuivaient les trois mêmes objectifs :

- Cerner au mieux le rôle de chacun des partenaires et donc les contours et les limites de leur action professionnelle.
- Identifier les actions déjà entreprises qui favorisent l'insertion des jeunes enseignants.
- Identifier les actions envisageables pour favoriser l'insertion des jeunes enseignants.

Les informations recueillies ont cependant permis de dégager différents constats. Ainsi, si beaucoup d'initiatives sont développées pour l'ensemble des enseignants, les mesures spécifiques aux jeunes enseignants sont nettement moins nombreuses ; en terme de soutien et d'accompagnement, elles sont inexistantes. En général, ces fonctions sont assurées par les corps d'inspection ou par des animateurs pédagogiques qui reconnaissent l'un comme l'autre disposer de peu de temps pour aller régulièrement dans les classes.

D'autres initiatives sont à épingleur telles que l'accès à un fascicule d'informations qui permet aux jeunes enseignants s'inscrivant dans une structure inconnue ou méconnue de pouvoir faire rapidement le point sur leur environnement professionnel, l'organisation de séances d'information au sein des Hautes Ecoles pour les futurs diplômés ou encore l'organisation de rencontres en début d'année scolaire pour les enseignants nouvellement désignés. Ces interventions de l'inspection pour les jeunes enseignants sont cependant disjointes et ne touchent hélas pas l'ensemble de ce groupe. Ces mesures dépendent notamment du réseau dans lequel les jeunes enseignants débutent leur carrière, mais aussi du niveau d'enseignement auquel ils s'adressent et de la discipline qu'ils enseignent. Les organismes de formation continuée consultés offrent des

formations de tous ordres mais aussi, assez souvent, la possibilité d'un suivi auprès des enseignants qui peut venir en relais de conseils formulés par l'inspection. Les associations d'enseignants particulièrement présentes au niveau de l'enseignement secondaire, agissent comme aide, soutien à l'enseignant en dehors de sa classe. Cette aide se concrétise surtout au travers d'un bulletin d'informations comprenant souvent, outre des apports en termes de contenu (références, textes, ...), des schémas de leçons. Mais, les associations d'enseignants ne sont guère connues et le nombre de leurs adhérents reste relativement faible.

1.5. Proposition d'un dispositif

Au terme de trois années de recherche, un dispositif d'accompagnement de l'entrée en carrière efficace et adapté à notre système éducatif a pu être proposé avec comme visée principale l'émancipation de l'enseignant débutant, le rendant capable d'intégration dans l'équipe éducative en construisant sa propre identité professionnelle, positive et autonome (Héty *et al.*, 1999).

A cet égard, la **mise en réseau** est apparue comme plus favorable à cette émancipation que le système de mentorat assez classiquement exploité à l'étranger (Amérique du nord, Royaume-Uni...) pour favoriser l'insertion professionnelle. En effet, comme le précise Gervais (1999b), le mentorat poursuit principalement un but de socialisation du jeune enseignant. Il vise le plus souvent à apporter au jeune enseignant des réponses aux besoins de la pratique et à lui offrir un soutien affectif. Il débouche sur une consolidation de l'identité professionnelle du débutant par la reconnaissance qui lui est apportée. Cependant, vu la nature de la relation qu'il entraîne (dyadique et donc, isolée), le mentorat contribue généralement à renforcer une conception individualiste de l'enseignement, privilégiant de la sorte le conformisme. L'aménagement d'un dispositif « externe » tel « Insert'Prof » contrebalance l'émergence de cette conception. En favorisant la mise en réseau des jeunes enseignants, l'échange sur les pratiques et la construction collective d'outils en présence de personnes-ressources, il complète idéalement le mentorat.

Le schéma suivant explicite plus en avant l'organisation du dispositif, ses contraintes, ses effets ainsi que ses acteurs.

La mise en œuvre du dispositif s'articule autour d'un premier paramètre : l'accompagnement de l'entrée en carrière constitue une mission supplémentaire de l'Institut de formation, dans la continuité du développement de l'identité professionnelle⁷ amorcé en formation initiale, notamment lors des *Ateliers interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle* et des *Ateliers de formation professionnelle* (axe horizontal).

Il est consécutif à la formation initiale et vise principalement à soutenir la construction identitaire du débutant pendant la période critique de l'insertion professionnelle en favorisant son émancipation, lui permettant de la sorte de définir plus en avant son projet professionnel pour la suite de sa carrière. Il précède en cela la formation continuée et constitue donc une sorte d'interface entre cette dernière et la sortie de l'Institut de formation.

Il est accessible à tout jeune diplômé qui a déjà bénéficié d'une expérience professionnelle, même s'il n'est plus en place lors de sa participation. La **durée** de sa participation est idéalement d'un an. L'inscription peut se faire durant les deux années qui suivent le premier engagement. Pour faciliter l'organisation, l'**intégration au dispositif** est possible à deux moments (en octobre et en février par exemple).

Il est organisé sur une **base régionale**. Chaque zone scolaire de l'enseignement de plein exercice accueille une cellule d'accompagnement inter-réseaux, comportant une délégation de chaque établissement de formation initiale implanté dans la zone afin de favoriser le travail en équipe au niveau des accompagnateurs. Pour diminuer l'ampleur des déplacements, les jeunes enseignants peuvent s'inscrire dans la cellule de leur choix, pas nécessairement celle à laquelle est attachée la Haute Ecole d'où ils proviennent.

Sur le plan purement organisationnel, les caractéristiques suivantes paraissent optimales pour l'organisation des réunions :

⁷ Nault (1999) définit cinq stades en ce qui concerne le développement de l'identité professionnelle chez les enseignants. Ceux-ci sont présentés de manière synthétique sur le schéma n°1 et explicités davantage dans l'outil n°7.

J. Beckers et al. - «Insert'prof » : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie

- Des rencontres mensuelles, en soirée, d'une durée comprise entre 2h et 2h30.
- Un endroit connu, à l'accès facile, offrant la possibilité de s'y rendre en transport en commun.
- Un local présentant une configuration combinant un espace plénier suffisamment grand pour accueillir un groupe important et l'un ou l'autre espace plus restreint afin de permettre le travail de groupe.

Sa fréquentation revêt un **caractère non obligatoire** : il ne s'agit pas en effet d'une période probatoire liée à une quelconque certification qui d'ailleurs risquerait de susciter une certaine résistance rendant sa gestion difficile. Si la participation n'est pas obligatoire, elle est néanmoins reconnue institutionnellement. D'une part, elle donne lieu à la remise d'une **attestation de participation** qui, si elle n'a aucune valeur d'un point de vue statutaire, présente une trace officielle qui peut être versée au dossier de l'enseignant. D'autre part, si elle est régulière et avérée, elle **dispense** le jeune enseignant **de l'obligation de formation continuée** (du moins en inter-réseaux) la première année.

Pour favoriser la mise en réseau, le dispositif privilégie l'articulation entre réflexion et mise en projet. Comme nous le préciserons par la suite, **l'accompagnement se structure en deux modalités interdépendantes**, mais qui, idéalement, pourraient se cumuler lorsque l'obligation de formation continuée sera étendue :

- Des **modules de formation continuée** proposant des informations en lien avec les besoins récurrents mis en avant par la recherche « Insert'Prof » et où interviendraient divers opérateurs (psychopédagogues des Hautes Ecoles, en collaboration avec des personnes-ressources).
- **L'accompagnement dans la réalisation conjointe de projets**, géré par des cellules inter-réseaux géographiquement situées, spécifiques au niveau d'enseignement (fondamental ou secondaire), où collaboreraient les psychopédagogues de différentes Hautes Ecoles. La participation à ces activités par le jeune enseignant devrait également lui permettre de rencontrer ses obligations de formation continuée.

Le second paramètre du dispositif postule que l'accompagnement de l'entrée en carrière doit être géré avec d'autres acteurs, dont le terrain d'accueil, dans la perspective d'une socialisation secondaire relationnelle (axe vertical). En d'autres termes, si la mise en réseau de jeunes enseignants favorise leur émancipation, elle doit être complétée par l'intervention d'enseignants chevronnés qui, ayant atteint dans leur développement professionnel le stade qualifié par Nault (1999) de **socialisation de rayonnement**, représentent des « autrui significatifs » favorisant la construction identitaire (Dubar, 2000).

Dans la perspective d'un dispositif d'insertion professionnelle, l'accompagnateur joue un rôle prépondérant. Son profil tel qu'il sera identifié dans la seconde partie contribue sans conteste à faciliter l'entrée en carrière.

Par leur formation systémique et polyvalente et leur connaissance du terrain très intéressante pour le choix des personnes-ressources notamment, les **professeurs de psychopédagogie des hautes écoles** apparaissent, pour les jeunes enseignants du fondamental en tous cas, comme les acteurs les mieux placés à la fois pour assurer le relais entre la formation initiale et le contexte spécifique de l'insertion, pour constituer un soutien affectif et pour faciliter la réflexion...

Cependant, si la garantie de sécurisation et l'aspect plus technique de l'accompagnement semblent généralement maîtrisés par ces acteurs, l'expérimentation a montré que le repositionnement en tant qu'accompagnateur plutôt qu'enseignant n'est pas toujours évident. Il s'agit là d'une nouvelle facette du métier qui nécessite une véritable « *conversion identitaire* ». La décentration du rôle de formateur est nécessaire pour pouvoir mettre en œuvre les compétences spécifiques à l'accompagnement du développement professionnel des enseignants diplômés, aux caractéristiques bien différentes des étudiants qu'ils formaient jusqu'alors.

Pour les accompagnateurs, le **travail en équipe** apparaît comme une condition essentielle, fréquemment soulignée, afin d'éviter tout sentiment d'isolement, de favoriser l'émergence de plusieurs projets avec les jeunes enseignants et de faciliter la répartition du travail en fonction du profil de chaque encadrant. L'investissement à mi-temps dans cette fonction, à l'instar du modèle préconisé pour les « maîtres de formation pratique » paraît pertinent : la gestion du dispositif ne doit pas être morcelé entre trop d'intervenants et, par ailleurs, pour chacun de ceux-ci, la mission d'insertion ne doit pas apparaître comme

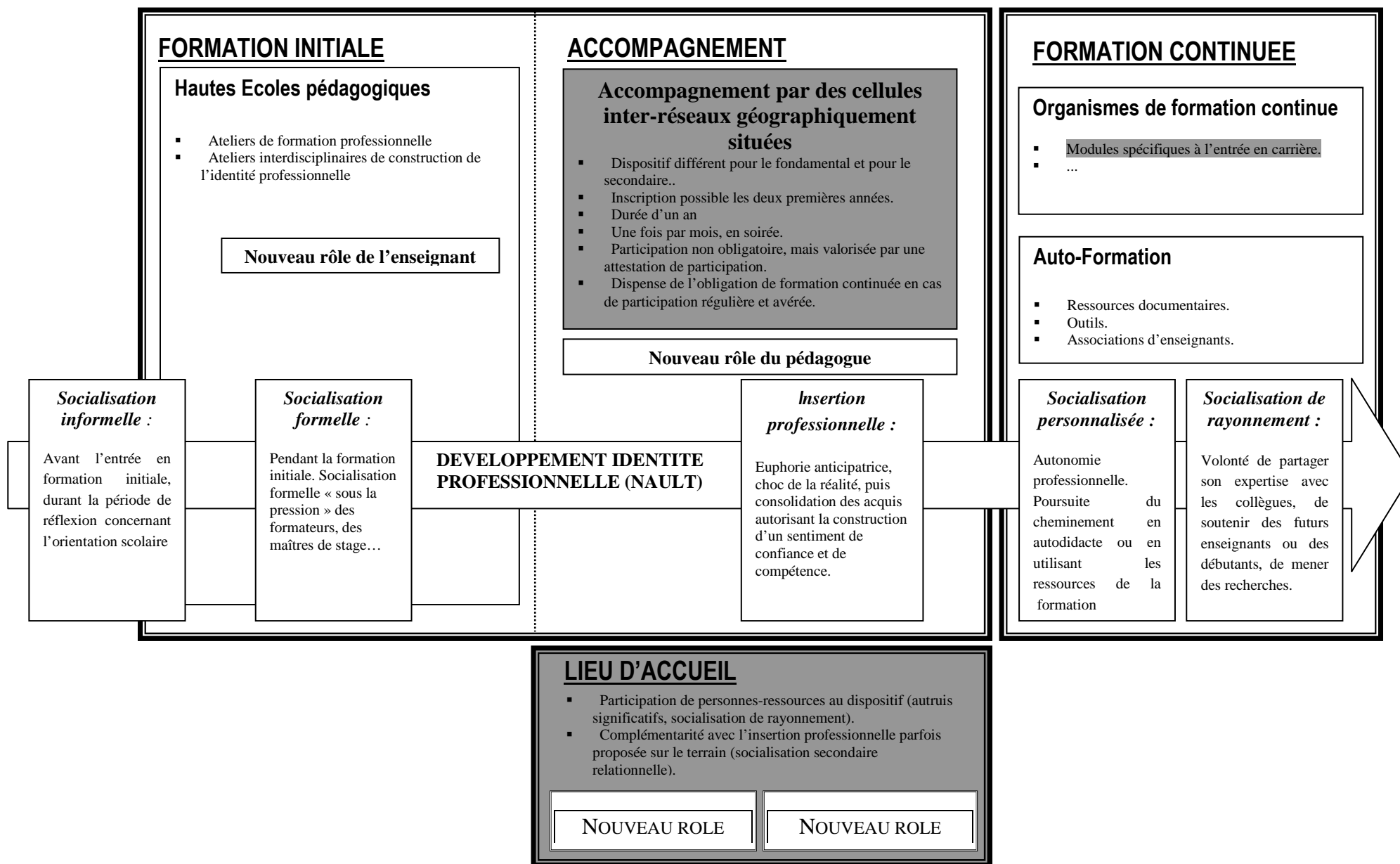
accessoire par rapport à l'enseignement, et vice-versa. Le **caractère inter-réseaux** du dispositif apparaît également comme fondamental afin de pouvoir tenir compte de chaque sensibilité tout en diminuant le risque de concurrence et en facilitant l'organisation.

Le développement identitaire du jeune enseignant se traduit par le dépassement des quatre balises suivantes :

- Le **dépassement d'une préoccupation de « survie » vers une préoccupation davantage centrée sur son enseignement et ses effets sur l'élève**. Si, dans un premier temps, le jeune enseignant cherche avant tout une réponse immédiate à sa demande, il dépasse, progressivement, cette position pour s'interroger sur le fond même du problème et la manière de réguler sa conduite dans sa pratique quotidienne. Cette attitude s'exprime notamment par une distanciation par rapport à la pédagogie mise en oeuvre dans son équipe ou proposée par une personne-ressource.
- Le **dépassement de la relation professeur-élève avec l'accompagnateur**. Le jeune enseignant quitte sa position d'ancien étudiant pour prendre celle de collègue, de partenaire impliqué également dans un projet qui agréé chacun.
- Le **passage du témoin passif à l'agent de changement**, qui voit le jeune enseignant dépasser le conformisme, pour prendre une position de relais ramenant de son équipe éducative des outils et des ressources qui seront « critiqués » dans le dispositif, adaptés et parfois réappropriés par cette même équipe ou d'autres. Comme l'expérience l'a montré, les démarches d'action collective permettent au jeune enseignant de devenir un agent de changement en proposant à son équipe un outil ou un processus qu'elle peut trouver intéressants à adopter.
- La **transition vers une auto-gestion de sa formation continuée**. A l'issue du dispositif et après avoir redéfini son projet professionnel, le jeune enseignant atteindra progressivement le stade socialisation personnalisée identifié par Nault(1999).

L'implication dans un réseau « externe » n'apparaît pas comme inutile quand le jeune enseignant est bien intégré dans son équipe éducative. En effet, même dans des conditions *a priori* favorables, le dispositif semble remplir des fonctions spécifiques appréciées: échanges avec des enseignants issus de contextes différents, débutant également dans le métier et rencontrant des situations semblables ; rencontres formalisées avec des personnes-ressources, des pédagogues, des chercheurs ...

PRESENTATION DU DISPOSITIF : POUR UNE ENTREE DANS LE METIER POSITIVE ET AUTONOME



Les fonctions jouées par l'accompagnateur sont bien différentes de celles habituellement jouées par les professeurs de psychopédagogie dans le cadre de la formation initiale. C'est pourquoi un *curriculum* d'accompagnement a été élaboré dans le cadre de la recherche. Il présente une entrée pragmatique, par les tâches qui devront être mises en œuvre par ces derniers. Chacune de ces tâches est également précisée par les outils dont disposent les accompagnateurs pour les mettre en œuvre

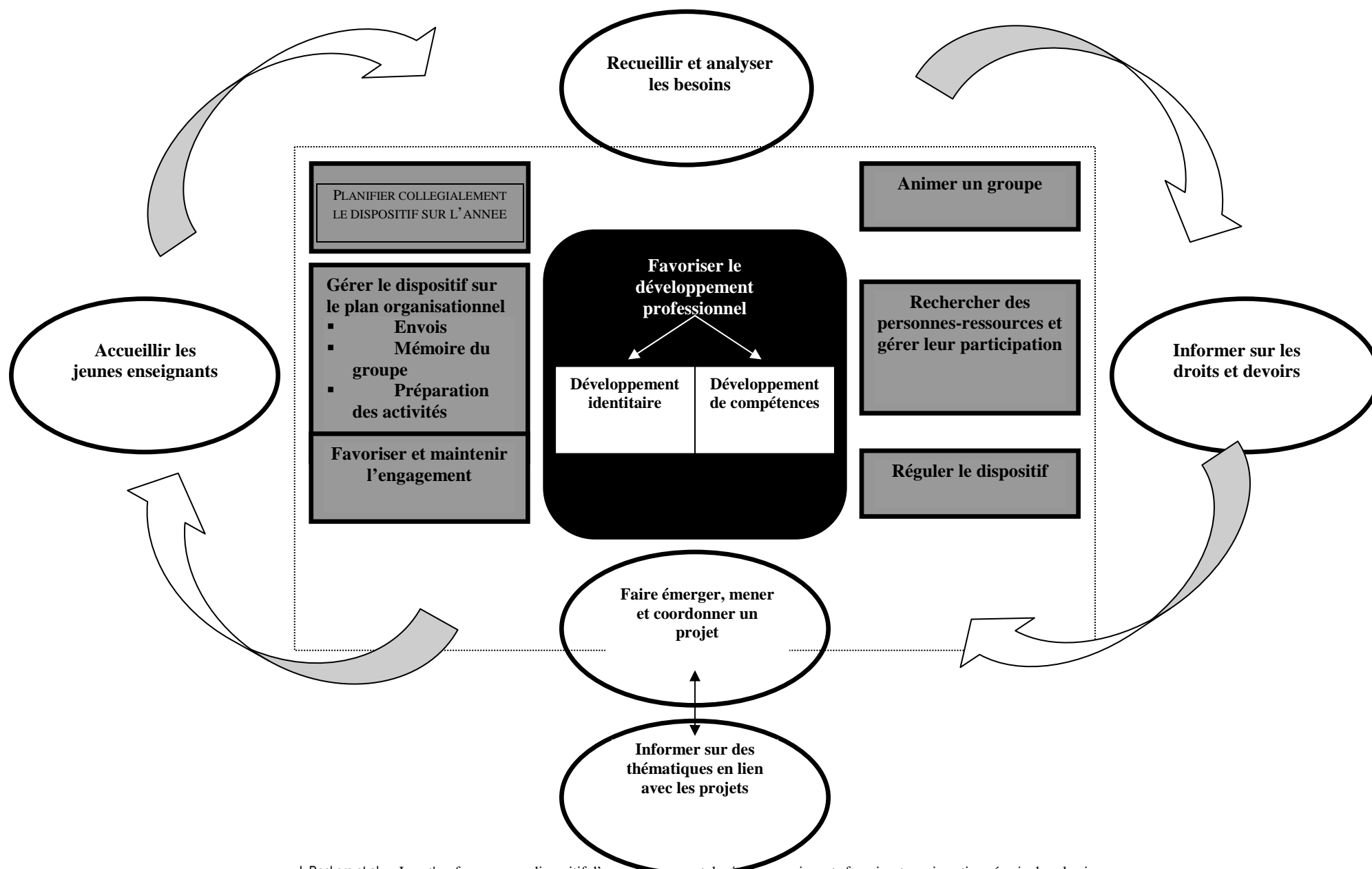
Selon Leplat et Pailhous (1970), une tâche consiste en « *l'ensemble des conditions objectives que le sujet est susceptible de prendre en compte dans la mise en jeu de sa conduite. Il s'agit des éléments objectifs de la situation [...] concernant le but à atteindre, les moyens pour y parvenir et les contraintes dans la mise en oeuvre de ces moyens* ». Dans cette acception, chaque tâche de ce document sera définie en fonction de ses finalités ainsi que des conditions à rencontrer pour la réaliser.

Le schéma suivant structure trois grands types de tâches :

- Les tâches placées au centre du schéma, dans le carré noir, sont directement articulées sur la finalité du dispositif : favoriser le développement professionnel, ce qui implique autant le volet identitaire que le volet compétence.
- Les tâches placées dans les ovales blancs, à la périphérie du schéma, représentent les différentes étapes du dispositif et se situent donc dans une logique chronologique. Si la démarche apparaît comme itérative, elle a néanmoins pour point de départ l'accueil du premier groupe de jeunes enseignants.
- Les tâches placées dans les carrés gris sont plus transversales et doivent être effectuées sous des modalités diverses à chaque étape du dispositif, lors de la mise en œuvre de chacune des étapes précisées ci-avant.

Notons que ces ressources sont proposées à titre indicatif et s'articulent sur l'expérience des chercheurs et des enseignants des hautes écoles impliqués dans le projet « Insert'Prof ». Elles poursuivent plus le but d'aider à la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement et de guider la réflexion sous-jacente que de constituer un répertoire exhaustif. Il appartiendra à chaque équipe de les adapter, de les modifier en fonction de son contexte.

TACHES A ACCOMPLIR PAR LES ACCOMPAGNATEURS



2. LE TERRAIN D'ACCUEIL

Au sein des établissements d'accueil, l'intervention des directions et des mentors a aussi fait l'objet d'interrogations de la part des chercheurs. La première renvoyait aux mesures à proposer voire à imposer aux directions pour faciliter l'insertion socio-professionnelle des jeunes enseignants (fascicule d'information, mentorat, facilitations horaires, ...). La seconde interrogation portait sur la manière de faire des directions un relais vers le dispositif plutôt qu'un frein. Enfin, fallait-il coupler l'exercice des fonctions du mentor et de maîtres de stage ? Qui assurerait la formation de ces compagnons de pratiques ? Comment valoriser ces nouveaux rôles ?

Tout comme l'accompagnement proposé dans le cadre du dispositif « Insert'Prof », la troisième année de recherche s'est également focalisée sur l'enseignement secondaire, sur le mentorat plus particulièrement. Ailleurs en Europe ainsi qu'en Amérique du nord, les mentors apparaissent comme des acteurs centraux en ce qui concerne l'insertion professionnelle des enseignants débutants et ce, aussi bien au niveau des phases finale qualifiante « en emploi » qu'au niveau des différents dispositifs de soutien qui voient progressivement le jour dans de nombreux pays européens⁸.

Dans la Province de Liège, approximativement 80% des responsables d'établissement qui ont répondu à l'enquête menée lors de la première année de recherche se disent favorables au développement d'un dispositif d'accompagnement de l'entrée en carrière, pour autant que celui-ci soit interne à l'établissement (Rapport intermédiaire 2001, pp. 85-96). Dans cette perspective, le mentorat est le plus plébiscité, même s'il n'est encore que peu pratiqué sur le terrain (approximativement 10% des responsables d'établissement l'annoncent spontanément comme pratiqué).

Ce type de dispositif poursuit principalement un but de socialisation du jeune enseignant. Il vise le plus souvent à apporter au jeune enseignant des réponses aux besoins de la pratique, à lui offrir un soutien affectif et débouche sur une consolidation de son identité professionnelle par la reconnaissance qui lui est ainsi apportée (Gervais, 1999a). Cependant, par la nature dyadique de la relation qu'il entraîne, le mentorat peut également contribuer à renforcer l'adhésion à une norme répandue dans l'enseignement : l'isolement (Lortie, 1975. In : Gratch, 1998), voire l'individualisme (Gervais, *id.*) et, de la sorte, induire une pratique conservatrice chez le jeune enseignant (Cohen *et al.*, 1993. In : Evertson et Smithey, 2000, p. 294). Cet effet pervers peut être contrebalancé par plusieurs initiatives :

- Une formation des mentors⁹ à gérer la relation en la centrant sur les pratiques des enseignants débutants et leur impact sur l'apprentissage des élèves (Evertson et Smithey, *id.*) tout en veillant à développer leur capacité de collaboration (Gratch, *id.*). Cette formation serait plus fonctionnelle si elle était complétée d'une prise en compte accrue de l'apprentissage du travail en équipe (*id.*) et de la communication interpersonnelle (Kajs, 2002) lors de la formation initiale à l'enseignement.
- L'aménagement d'un dispositif d'encadrement extérieur, tel « Insert'Prof », visant l'émancipation du jeune enseignant par la mise en réseau en renforçant la pratique réflexive et en valorisant la coopération (Gervais, *id.*) complète idéalement le mentorat en limitant le conformisme qu'il peut induire.

Dans le cadre de la recherche « Insert'Prof », seule la manière dont le rôle de mentor se caractérise dans deux établissements d'enseignement secondaire¹⁰ a été envisagée, au détriment de l'accompagnement de la mise en œuvre de dispositifs de mentorat formalisés. L'accompagnement des enseignants dans l'exercice de leur rôle de mentor s'est limité à une seule rencontre où les enseignants-mentors ont pu s'exprimer sur l'évolution de leur réflexion suite à sa concrétisation sur le terrain, au contact des enseignants débutants dont l'insertion leur avait été confiée. Etaient concernés des enseignants volontaires, choisis par leur responsable d'établissement pour assumer le rôle de mentor dans l'établissement. Huit enseignants de discipline et de niveau d'enseignement différents ont participé aux activités organisées par l'équipe de recherche. La collaboration telle qu'elle s'est effectivement déroulée a débuté en septembre 2002 pour s'interrompre en

⁸ Pour une analyse plus approfondie de la façon dont ces différentes mesures se déclinent dans différents pays d'Europe, le lecteur intéressé se reportera au Curriculum d'accompagnement (outil n°22).

⁹ A ce propos, la recherche menée par Evertson et Smithey (2000) montre que de meilleurs résultats sont obtenus en termes de gestion de classe par un enseignant débutant encadré par un mentor formé à cette fonction.

¹⁰ L'Athénée communal Maurice Destenay situé à Liège et l'Institut de la Providence situé à Herve.

février 2003. Elle s'est surtout articulée autour de deux demi-journées de réflexion impliquant les représentants des deux établissements et organisées à l'Université de Liège, suivies d'une troisième dans les établissements-partenaires.

Généralement, les mentors sont des enseignants chevronnés. Leurs premiers contacts avec le terrain se sont déroulés de nombreuses années en amont et ils ne se souviennent plus nécessairement des difficultés qu'ils avaient ressenties alors. Ils en ont généralement une perception tronquée, fondée sur leur situation actuelle où la précarité n'est plus de mise et où une certaine expérience leur permet de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques plus variées et plus routinières. A cet égard, la littérature insiste sur la nécessité pour les mentors de connaître les attentes des enseignants débutants (Gratch, 1998) ou leurs stades de développement (Kajs, 2002, p. 62) pour mettre en œuvre un soutien efficace. C'est pour cette raison que la première demi-journée de formation a eu principalement pour objectif de permettre aux futurs mentors de confronter leurs représentations de l'entrée en carrière à la manière dont elle est actuellement ressentie par les enseignants débutants puis de réfléchir aux stratégies à mettre en œuvre et aux paramètres à tenir en compte pour rencontrer les besoins sous-jacents aux difficultés rencontrées.

Lors de la première demi-journée de réflexion, deux questions ont été posées aux mentors participant : « Quels souvenirs gardez-vous de votre entrée en carrière ? » et « Quelle(s) difficulté(s) avez-vous éprouvée(s) à cette époque ? ». Un ensemble de difficultés ont été soulevées par les enseignants présents. Pour faciliter l'analyse, celles-ci sont classées par ordre d'importance :

1. Les **préoccupations liées à la précarité de l'emploi** : ne pas avoir un emploi stable influence considérablement les projets personnels financiers et/ou familiaux.
2. La **relation avec les élèves au sein de la classe**, particulièrement des problèmes de **gestion du groupe** (des problèmes de discipline essentiellement).
3. La **relation et la collaboration avec les collègues au sein de l'équipe éducative** : le regard porté par les enseignants chevronnés sur les jeunes enseignants renvoie à « une position de jeune prof » et à l'impression d'être jugé.
4. La **planification de la matière** : l'utilisation des programmes, la recherche de documents, l'élaboration d'un plan de cours...
5. La **gestion et l'organisation personnelle du temps** : pouvoir allier vie professionnelle (les nombreuses préparations demandent un investissement considérable en début de carrière) et vie familiale.
6. Le **manque d'information administrative** : le statut (droits et devoirs), les documents à remettre ou à retirer lors de toute entrée en fonction...
7. Des **difficultés pédagogiques** notamment liées à la transposition didactique d'une matière et à l'organisation du matériel (en chimie par exemple).
8. Les **tâches les « moins nobles »**, voire les « *corvées* » sont souvent **remises aux jeunes enseignants** : ils sont davantage sollicités pour les surveillances de tout genre (surveillance des cours de récréations, des toilettes...), pour participer aux manifestations extra-scolaires, les « *bonnes classes* » sont généralement réservées aux plus anciens...
9. L'**adaptation au changement** : S'adapter aux différentes informations (locaux, horaires, photocopies...) propres à chaque établissement et ce, suite à une succession d'intérim.
10. Différentes difficultés liées aux **remplacements de courte durée** ont été évoquées :
 - L'obligation de se mettre dans les « pantoufles » du titulaire et de respecter à la lettre ses exigences c'est-à-dire son programme d'activités.
 - Etre livré à soi-même, sans disposer de quelque information que ce soit.
 - Le travail réalisé avec les élèves par l'intérimaire n'est pas toujours pris en compte par le titulaire.
 - Alors qu'aucun document n'est remis au jeune enseignant en début d'intérim, celui-ci doit cependant communiquer ses cours au titulaire à la fin du remplacement.
11. Le « **choc de la réalité** » : passer d'un statut d'étudiant-stagiaire à un statut de travailleur.

Les difficultés évoquées par les enseignants chevronnés participant à cette réflexion sont très proches de celles qui ont été relevées par les débutants : la difficulté la plus prégnante reste la gestion du groupe. Mais des différences peuvent être constatées au niveau de l'importance accordée à certaines difficultés par les uns et les autres telles que les difficultés relatives à la précarité de l'emploi, à la **gestion et l'organisation personnelle du temps** qui sont loin d'être considérées comme prioritaires par les enseignants débutants alors

que les chevronnés les placent bien plus en avant. De plus, alors que les enseignants débutants n'insistent pas particulièrement sur le fait que les **tâches « moins nobles »** leur sont plus souvent confiées, les chevronnés relèvent cette difficulté comme plus présente. Il en va de même avec les difficultés spécifiques aux **remplacements** de courte durée. La mise en commun menée par la suite avec les enseignants présents a permis d'isoler une hypothèse explicative pertinente de cette prégnance de la précarité dans les préoccupations des enseignants chevronnés. Ces derniers ont déjà parcouru l'intégralité du long chemin qui mène à la nomination, ce qui n'est évidemment pas encore le cas des débutants. Ce souvenir, parfois assimilé à un « *parcours du combattant* », rend ces difficultés plus présentes à leurs yeux.

La prépondérance accordée à ces difficultés peut amener les mentors à négliger certaines difficultés des débutants pour discuter de ces questions relatives à la précarité, sur lesquelles ils n'ont en fait aucune prise (leur gestion appartient davantage aux responsables du système et aux chefs d'établissement). Ici, ils ne peuvent dès lors jouer qu'un rôle de soutien affectif, alors que certaines difficultés nécessitent elles des stratégies d'intervention plus « proactives ». De telles réflexions sont importantes dans une perspective de formation des mentors.

La découverte des difficultés évoquées par les jeunes enseignants de la recherche « Insert'Prof » suggère différentes pistes d'action et de réflexion aux enseignants :

- Etre un agent d'interface entre l'enseignant débutant et l'équipe éducative et ce, à deux niveaux :
 - (1) L'accueil du jeune enseignant dans une perspective de socialisation et d'intégration dans l'équipe éducative.
 - (2) La communication d'informations liées au fonctionnement de l'établissement (photocopies, locaux...).
- Agir et répondre aux difficultés sur lesquelles ils pensent avoir prise.
- Répondre aux demandes ponctuelles d'ordre pédagogique : préparations des activités, ressources pédagogiques, difficultés relatives à la matière, planification des apprentissages...
- Proposer des moments de concertation entre les mentors et les jeunes enseignants de même discipline, du moins pour ce qui concerne les demandes plus spécifiques à la matière.
- Orienter les jeunes enseignants vers des personnes-ressources pour ce qui concerne les questions relatives à la dimension administrative du métier d'enseignant.

La seconde journée de réflexion a surtout eu pour objectif de permettre aux enseignants de définir plus en avant leur rôle de mentor. Cette phase est apparue comme essentielle à l'équipe de recherche qui, à l'instar de Gervais (1999, p. 132), pense « *qu'il faut préparer les enseignants d'expérience qui travaillent dans un environnement familial à jouer leur rôle de mentor par une compréhension approfondie de ce rôle et de son impact, peut-être avant de vouloir développer chez eux des habilités reliées à l'accompagnement ou du moins concurremment* ». Il a été demandé à chaque participant de se positionner par rapport à diverses fonctions jouées par un mentor envers son « protégé ». Elles sont inspirées de Gervais (1999).

Seuls trois des rôles habituellement tenus par un mentor sont acceptés unanimement par les enseignants. Il s'agit de :

- **soutenir moralement l'enseignant débutant,**
- **l'informer, le conseiller, lui donner du matériel,**
- **répondre à ses demandes.**

Les autres fonctions *a priori* rejetées par une partie ou par l'ensemble des enseignants, ont suscités de nombreuses discussions. Suite au débat, les enseignants ont fini par les accepter en tant que fonctions pouvant être assurées par un mentor, mais en les nuancant quelque peu :

- **S'informer des préoccupations et des difficultés du jeune enseignant et/ou en favoriser l'émergence :** les enseignants ne souhaitent pas questionner l'enseignant débutant sur ses difficultés et/ou ses préoccupations. Ils réservent leur intervention au seul cas où le débutant leur demande et uniquement pour des difficultés sur lesquelles ils ont prise et par rapport auxquelles ils se sentent compétents. Dans le cas contraire, ils préfèrent orienter l'enseignant débutant vers un collègue plus à même de fournir un soutien.

- Accueillir le nouvel enseignant, le présenter aux autres : pour ce qui concerne la fonction d'accueil, tous les enseignants s'accordent pour dire que la présentation du jeune enseignant à l'équipe éducative doit être prise en charge par le chef d'établissement. A leur niveau, ils entendent par accueillir le fait d'aller vers le jeune enseignant, de faire connaissance avec lui et de répondre à ses premières questions. L'équipe de recherche a rappelé la prégnance de la difficulté des enseignants débutants à s'intégrer dans une équipe et ce, aussi bien lors de la recherche « Insert'Prof » que dans la littérature de recherche.
- **Guider le débutant en lui faisant part de la culture de l'école (normes, valeurs, tabous...)** : les enseignants sont d'accord d'informer le jeune enseignant sur les structures formelles et informelles de l'école, mais dans le second cas, deux conditions ont été émises. Premièrement, la demande doit émaner du jeune enseignant. Deuxièmement, informer sur des aspects informels ne peut se faire sans le respect d'une certaine déontologie, impliquant de ne pas « dénoncer » ou critiquer des collègues. A ce propos, ils limiteraient leurs interventions dans ce domaine à l'orientation du jeune enseignant vers certains collègues plutôt que d'autres en réponse à des questions spécifiques, aux conseils prodigués sur le type de question à éviter auprès de la direction...
- **Observer, à l'occasion, le jeune enseignant dans sa classe et/ou se laisser observer par lui** : les enseignants ne désirent pas observer le débutant dans sa classe au sens de « *s'asseoir et de l'évaluer* ». Par contre, certains seraient d'accord de l'aider dans sa classe, à sa propre demande. Dans ce cas, leurs interventions consisteraient surtout à lui donner des conseils.
- **Proposer une aide à l'auto-évaluation en favorisant le retour *a posteriori* sur les pratiques, le choix du matériel, etc** : les enseignants se disent prêts à réfléchir avec le jeune enseignant sur des pratiques d'enseignement qui lui posent problème et, de la sorte, proposer et non imposer, une aide à l'auto-évaluation pour peu que le débutant le souhaite.

Cette réflexion confirme en substance l'analyse menée par Gervais (1999) de la relation mentor-débutant. Selon cette auteure, les enseignants d'expérience emploient presque unanimement l'expression « *personne-ressource* » pour illustrer leur conception du rôle d'accompagnateur. Ils se perçoivent **à l'écoute, à la disposition** du débutant, mais c'est à ce dernier de faire appel s'il en ressent le besoin. Ils envisagent surtout leurs interventions comme des **activités d'échanges pédagogiques** (« *on discute de ce qui vient de se passer* », « *d'approches pour faire passer le contenu* »).

Il est, par contre, beaucoup moins fréquent de constater des interventions plus directes. Les actions des accompagnateurs consistent plutôt en une réponse à des demandes initiées par le débutant. En fait, il est assez rare qu'un accompagnateur ait observé en classe l'enseignement du jeune enseignant. Tous donnent un feedback sur les pratiques ou le choix de matériel, mais principalement à partir de ce qu'en dit le débutant. S'il doit avoir un rôle dans l'évaluation, l'accompagnateur le voit seulement comme une **aide à l'auto-évaluation**, invoquant le plus souvent l'éthique ou la subjectivité pour justifier ce choix.

Les enseignants disent cependant avoir parfois recours à des stratégies plus « interventionniste » en réponse aux besoins des débutants : en plus d'**écouter** et d'**encourager**, ils **donnent de l'information, conseillent, recommandent du matériel**... Dans cette optique, ils se situent principalement dans un style de mentorat défini par Huling-Austin (1990. In : Gervais, *id.*, pp. 121-122) comme « *répondant* » ou « *collègue* » ce qui n'est pas sans conséquence sur le développement professionnel du débutant, le limitant aux possibilités laissées par les problèmes soulevés par le débutant ou à la seule expérience du mentor. Dès lors, se pose la question de savoir pourquoi peu de mentor adoptent un style « *d'initiateur* », impliquant une attitude plus « proactive ».

Gervais (1999, p. 130) apporte une explicitation intéressante. Selon cette auteure, les mentors assurent généralement un double rapport avec leur protégé : celui d'enseignant à enseignant (collègue) et celui d'expert à débutant (mentor). Alors que le premier rapport est généralement pleinement assumé, le second ne l'est que partiellement.

Si les mentors considèrent le débutant comme un collègue, un enseignant à part entière doté de la même autonomie qu'eux, même s'il est moins expérimenté, c'est surtout lorsqu'il s'agit de jouer un rôle de modèle à l'égard du débutant, qu'une certaine réticence apparaît, « *réticence qui se manifeste entre autres par le*

non-accès direct aux pratiques en classe de l'un ou de l'autre. Ce refus, qui conduit à privilégier l'aspect affectif de la relation, permet à l'enseignant accompagnateur de garder privée sa propre pratique d'enseignement. On peut concevoir sa réticence à rendre publique sa pratique, qui comporte probablement un certain nombre de difficultés non résolues ou de problèmes occasionnels, alors qu'il doit, pour se voir comme modèle, projeter une image idéalisée (id.) ».

Dès lors, « n'y a-t-il pas lieu d'inventer une nouvelle façon de partager son expérience sans avoir à s'assumer comme modèle, ce que les enseignants refusent vu qu'ils n'ont pas toujours de réponse dans leur pratique ? Dans la conceptualisation d'une démarche d'insertion, tout le défi se trouve alors dans le soutien qu'il faut apporter aux accompagnateurs. On peut par ailleurs se questionner sur la mise en place de conditions, qui semblent absentes actuellement dans le milieu scolaire pour que ce type d'échanges puisse se produire (id.) ».

Ce faisant, elle rejoint l'analyse proposée par Tardif et Lessard (1999) lorsqu'ils voient la source de l'individualisme des enseignants, autre hypothèse explicative de la propension des mentors à garder privée leur propre pratique d'enseignement, non pas dans une tendance « naturelle », mais dans l'organisation « cellulaire » du travail enseignant qui ne facilite pas la concertation, qui n'offre pas la souplesse nécessaire dans l'exploitation de l'horaire afin de permettre la prise en charge partagée des élèves... Dans cette perspective, la nécessité de mettre en œuvre les conditions pour faire des établissements scolaires des « *organisations apprenantes* » (Argyris, 1995, Gather-Thurmer, 1998) soulignée au terme de la seconde année de recherche (Rapport intermédiaire 2002, p. 142-143) continue à apparaître comme primordiale.

La troisième demi-journée était la dernière de la collaboration. Elle avait principalement pour objectif de permettre aux enseignants de confronter leurs premières réflexions à l'exercice sur le terrain de leur nouveau rôle. Cette démarche n'a pas été possible, faute de débutants à accompagner dans les établissements-partenaires depuis la dernière réunion. Dès lors, l'équipe de recherche a proposé aux enseignants de chaque établissement de comparer le rôle de mentor tel qu'ils le ressentaient avec celui de maître de stage, beaucoup plus familier à leurs yeux. Il s'agissait en fait de déterminer dans quelle mesure et à quelles conditions les stratégies utilisées en tant que maître de stage pouvaient être transposées dans le cadre du mentorat.

Le rôle de mentor	Le rôle de maître de stage
<ul style="list-style-type: none"> • Pas une situation d'évaluation • Faciliter le rôle du jeune enseignant (donner des documents, expliquer le fonctionnement de l'école et les divers aspects techniques afin de lui faciliter la tâche). • Etre un point de repère pour le jeune professeur afin qu'il se sente soutenu. • Faciliter la transition d'étudiant à enseignant. • « <i>On est là si on a besoin de notre aide</i> » (collègue). • Eviter d'être trop directif avec le jeune professeur qui n'est plus un étudiant. • Simplifier la tâche du jeune prof en ce qui concerne les aspects pratiques, mais pas sur ce qu'il vit en classe. • Eventuellement observer le jeune prof à sa 	<ul style="list-style-type: none"> • Situation peu « naturelle » (maître de stage au fond de la classe). • Le stage se fait dans un cadre précis : situation d'évaluation. • Obligation de « guider » le stagiaire, de le conseiller. • « <i>Peu de négociation</i> », attitude plus « <i>impositive</i> », plus « <i>dirigiste</i> » (stagiaire). • Beaucoup de paramètres à observer (gestion de classe, cohérence de la leçon, orthographe, utilisation des supports (tableau...).... La marge de manœuvre est restreinte (« <i>On est sur des rails</i> »). • Grille d'évaluation critériée et pondérée fournie par la Haute Ecole ou l'Université.

Suite à la mise en commun, les enseignantes synthétisent leurs propositions et les distinguent selon trois niveaux :

- **Différence relationnelle** : en tant que mentor, il s'agit d'une relation de collègue à collègue alors qu'en tant que maître de stage, il s'agit d'une relation d'enseignant (maître de stage) à étudiant.
- **Différence de situation d'évaluation** : dans l'exercice du rôle de mentor, la situation d'évaluation a une visée « formative » alors que dans celui de maître de stage, elle a une visée « sanctionnante ».
- **Différence de cadre** : dans l'exercice du rôle de maître de stage, on est dans une logique d'apprentissage alors que dans celui de mentor, on est dans une logique « *de développement personnel et professionnel* ».

Manifestement, la principale différence entre les deux rôles ne se situe pas tant au niveau des méthodes qui pourraient être employées qu'au niveau du statut de la personne accompagnée, confirmant de la sorte une nouvelle fois les constats effectués par Gervais (voir *supra*). Considérant le débutant non plus comme un stagiaire, mais comme un collègue, les enseignants chevronnés n'envisagent pas d'intervenir de manière plus active dans l'insertion socioprofessionnelle des débutants de crainte de nuire à leur autonomie, mais également de voir ces derniers « s'immiscer » plus en avant dans leurs propres pratiques, protégées faute d'être parfaite (Gervais, *id.*). Par conséquent, si les enseignants chevronnés assument le rôle de personne-ressource et de soutien affectif, ils ne souhaitent pas s'informer des difficultés du débutant, aller au-devant de ses demandes, observer ses pratiques d'enseignement afin d'en permettre la régulation, favoriser sa mise en réseau avec d'autres collègues... Une attitude plus « proactive » et davantage fondée sur une conception du mentorat vue comme autorisant un apprentissage réciproque apparaît pourtant plus pertinente pour faciliter l'entrée en carrière (Feiman-Neimser, 2001).

A ce propos, cette auteure insiste sur la nécessité de privilégier les approches ressortant du courant du **mentorat éducatif** par rapport à des **approches plus conventionnelles**, plutôt centrées sur l'ajustement au contexte immédiat de l'action éducative, le conseil et le support émotionnel (Little, 1990). Plus précisément, il importe de veiller à ce que le mentorat repose sur :

- Une vision explicite de ce qu'est un « bon enseignant » et des apprentissages qui permettent de s'en approcher.
- Une focalisation sur les préoccupations, les questions et les buts des enseignants débutants sans perdre de vue les objectifs à long terme en ce qui concerne le développement professionnel.
- Des interactions fondées sur l'explicitation des pratiques.
- Des compétences et des attitudes qui permettent au novice d'apprendre de sa pratique.
- Une utilisation de l'expertise pour observer la direction que le novice souhaite prendre et lui offrir des occasions de favoriser son développement professionnel au service des élèves.

CONCLUSION

Trois années d'expérimentation ont clairement mis en évidence l'importance d'accompagner les enseignants débutants étant donné la pénibilité des conditions de l'entrée en carrière, source de non-engagement dans la formation et d'abandon de la profession (voir les travaux de Weinstein, 1988, Huberman, 1989, Murnane *et al.*, 1991).

Les travaux de Mukamurera (1999) et de Lazuech (2001) apportent un éclairage intéressant sur les conditions de travail du début de carrière, souvent perçues comme précaires et particulièrement difficiles. Ils insistent notamment sur les éléments suivants :

- L'attente parfois importante du premier emploi ou entre deux intérim.

- Les changements fréquents d'établissements scolaires qui entraînent des adaptations constantes à de nouvelles conditions de travail (cultures d'établissement différentes, élèves et contextes différents...).
- L'enchevêtrement de différents intérimis sur une année voire sur une même période, la précarité du statut, une mobilité géographique parfois importante, un morcellement de la tâche, l'affectation à des tâches restantes laissant supposer un certain privilège accordé aux plus anciens

En outre, l'introduction à la complexité de la tâche n'est pas progressive : les enseignants débutants assument des responsabilités égales à celles d'enseignants chevronnés, ce qui serait inconcevable dans d'autres métiers (Gervais, 1999, p. 114). En outre, ils se voient généralement confier les tâches les « moins nobles » (surveillances de tout genre, participation aux manifestations extra-scolaires...) et/ou les classes les plus « difficiles » au profit des plus anciens. Les multiples contacts noués avec les enseignants débutants à l'occasion de cette recherche confirme l'existence de toutes ces difficultés en Communauté française de Belgique (voir pp. 30-33 et Rapport intermédiaire 2001, pp. 32-46). Un article réalisé par un groupe de jeunes régents la première année de recherche en constitue un témoignage très parlant.

Par ailleurs, de nombreuses études désignent la réussite de la transition entre la formation initiale et la vie professionnelle comme essentielle au développement d'un sentiment d'efficacité (Bandura, 1977, 1997), vecteur d'une carrière épanouie et d'une action éducative positive et efficace. L'enjeu pour la qualité de notre système éducatif est donc de taille.

Certaines caractéristiques conjoncturelles ne sont pas dans le champ des variables changeables touchées par ce travail de recherche. La situation de pénurie telle qu'elle est perçue actuellement a rendu nécessaire l'organisation de tables-rondes réunissant responsables politiques, partenaires sociaux, représentants des pouvoirs organisateurs et des fédérations d'associations de parents (*Plan d'action en vue de lutter contre la pénurie*, 27 mars 2002). A cette occasion, différentes mesures susceptibles d'améliorer la situation des enseignants débutants ont été prises ou sont en passe de l'être :

- Veiller à assurer leur paiement à terme échu et non plus avec un retard de plusieurs mois.
- Donner aux jeunes temporaires n'ayant pas atteint le seuil d'âge requis, un droit au traitement différé durant les mois d'été.
- Simplifier les formalités imposées aux temporaires tant par l'ONEm que par la Communauté française, notamment par la création d'un dossier unique pour chaque enseignant au sein de l'administration.
- Assurer le respect de législation fédérale en matière de protection de la maternité.
- Organiser les horaires à temps partiel par « blocs » d'une demi-journée afin de permettre de compléter ce temps partiel par des charges dans d'autres établissements (décret du 4 juillet 2002, MB du 24 août 2002).

A moyen et à long terme, il est également prévu de :

- Améliorer l'accueil et le soutien des enseignants débutants sur le terrain (en jouant notamment sur le rôle du chef d'établissement et sur la formation continuée dispensée au jeune enseignant qui pourrait être ciblée sur le début de carrière). Par contre, il n'est pas prévu d'alléger l'horaire des temporaires en début de carrière, ce qui, comme nous l'envisagerons par la suite, ne manquera pas de poser problème dans la généralisation d'un dispositif d'accompagnement.
- Créer un « pool d'intérimaires », ce qui garantirait à ceux qui en font partie un emploi statutaire pour une période déterminée.

Une autre mesure favorable aux enseignants débutants a été prise en dehors de ces négociations. Elle se concrétise par la volonté d'accélérer la nomination à titre définitif du personnel des établissements d'enseignement organisés par la Communauté française et ce, de manière à stabiliser plus rapidement les enseignants dans leur poste.

La recherche « Insert'Prof » concernait plus directement la mise en place d'un dispositif d'accompagnement favorisant une entrée en carrière réussie dans la vie professionnelle.

De l'avis des enseignants débutants, les relations dans les équipes éducatives sont loin de toujours revêtir un caractère positif ... Même dans les cas plutôt favorables, un dispositif d'accompagnement du début de carrière s'avère donc utile. Comme l'ont souligné les évaluations recueillies lors des deux premières années de recherche, il apporte beaucoup aux enseignants débutants qui s'y impliquent et ce, à trois niveaux :

- Des informations et des premiers éléments de réponses en lien avec des besoins « urgents » (par exemple, les problèmes administratifs).
- Un soutien qui se traduit par des échanges et un partage de difficultés rencontrées par d'autres enseignants qui débutent également dans le métier. Cela permet notamment aux jeunes enseignants d'évacuer certaines craintes ou, au minimum, de se rendre compte qu'elles sont partagées et non « honteuses ».
- Une amélioration de la professionnalité. A ce niveau, le travail en projet contribue plus particulièrement au développement de compétences professionnelles grâce à l'accomplissement réfléchi, en équipe, de tâches spécifiques au métier d'enseignant : la planification de séquences, la construction et l'expérimentation de dispositifs d'apprentissage efficaces, l'évaluation attentive des effets produits, la régulation des pratiques en conséquence...

Comme nous avons pu le constater tout au long de la recherche, le dispositif a été peu fréquenté parce qu'aucune facilité d'accès n'a été donnée aux enseignants débutants, placés par ailleurs, on l'a souvent répété, face à une situation de démarrage très lourde à porter. La fréquentation ne doit pas revêtir un caractère obligatoire pour autant. Il ne s'agit pas en effet d'une période probatoire liée à une quelconque certification ou condition de nomination. En outre, contraints de participer au dispositif, certains jeunes enseignants risqueraient de développer une attitude stratégique peu propice à un réel développement professionnel.

C'est pourquoi l'objectif serait plutôt de rendre réaliste sa fréquentation. La proposition la plus pertinente dans cette optique consisterait sans doute à définir la charge de travail des enseignants débutants et de leurs mentors selon des modalités spécifiques : les uns comme les autres pourraient voir leurs prestations en classe se réduire, laissant de la sorte davantage de temps à la supervision du débutant par son mentor et à la participation du jeune enseignant à un dispositif d'accompagnement externe tel « Insert'Prof ». L'adoption de telles mesures devrait s'inscrire dans un projet plus global de revalorisation et d'augmentation de l'attractivité du métier enseignant, déjà engagé par les réformes de la formation initiale et continue. Elle nécessiterait de nouvelles dispositions législatives et de multiples négociations avec différents acteurs du système (négociations entre les cabinets ministériels, avec les partenaires sociaux...),

Sous peine de menacer la viabilité du dispositif d'insertion, il importe donc de prévoir des conditions minimales favorisant le taux de participation aux activités. L'instauration d'une obligation de formation continuée faite à tout enseignant, même si elle est encore très réduite en temps, offre une opportunité intéressante : il s'agirait de permettre aux enseignants débutants de rencontrer cette obligation (en tous cas, au moins les deux demi-journées en inter-réseaux dans un premier temps) par la participation à un dispositif favorisant l'entrée positive dans la carrière. Les expérimentations menées dans le cadre de la recherche suggèrent l'organisation de deux modalités indépendantes mais qui, idéalement, pourraient se cumuler lorsque l'obligation de formation continuée sera portée à dix demi-journées, dont cinq en inter-réseaux :

- Des **modules de formation continuée** proposant des informations en lien avec les besoins récurrents mis en avant par la recherche (voir pp. 30-33 et Rapport intermédiaire 2001, pp. 32-46) et où interviendraient divers opérateurs (psychopédagogues et didacticiens des Hautes Ecoles et des Universités, en collaboration avec des personnes-ressources). Le projet a permis de décrire de telles activités de formation et d'en identifier les conditions d'efficacité (voir axes « Informer des droits et devoirs » et « Informer sur des thématiques » du curriculum d'accompagnement).
- L'**accompagnement dans la réalisation conjointe de projets**, géré par des cellules inter-réseaux géographiquement situées, spécifiques au niveau d'enseignement (fondamental ou secondaire), où collaboreraient psychopédagogues et didacticiens de différentes Hautes Ecoles

et/ou Universités. La participation à ces activités par le jeune enseignant devrait également lui permettre de rencontrer ses obligations de formation continuée.

Au niveau du travail avec les écoles d'accueil, l'enquête menée au cours de la première année de recherche auprès des responsables d'établissement (Rapport intermédiaire 2001, pp. 81-95) a montré qu'à l'heure actuelle, peu de dispositifs institutionnalisés existent dans notre système éducatif. Plusieurs actions concrètes sont entreprises sur le terrain, mais elles restent isolées. Elles se regroupent sous deux axes distincts selon l'implication des acteurs de terrain qu'elles nécessitent :

- **Informier l'enseignant débutant :** cette initiative est la plus fréquente, mais se limite le plus souvent à l'information donnée oralement au jeune enseignant lors de son engagement, parfois complétée par un document de présentation du fonctionnement organisationnel et de la culture de l'établissement (surtout dans l'enseignement secondaire (50% des cas contre 7% dans le fondamental).
- **Faciliter son intégration au sein de l'équipe :** cet axe est actuellement peu investi, mais 78% des responsables d'établissement soulignent l'importance qu'il y aurait à développer un dispositif d'encadrement dans leur établissement et 45% d'entre eux désignent le mentorat comme la meilleure façon d'y parvenir.

Face à ce premier état des lieux et suite à une table-ronde organisée à la fin de la première année de recherche (Rapport intermédiaire 2001, pp. 96-106), l'équipe de recherche a accompagné deux groupes de responsables d'établissement du fondamental et du secondaire dans la mise en œuvre d'actions susceptibles de favoriser l'insertion socioprofessionnelle des enseignants débutants. Cette démarche a débouché sur plusieurs produits susceptibles d'être utilisés par d'autres responsables d'établissement, moyennant une adaptation à leur contexte :

- Dans le fondamental, une trame de document d'accueil destiné à permettre à un enseignant débutant de prendre connaissance de l'information nécessaire à son intégration dans l'établissement et dans l'équipe éducative.
- Dans le secondaire, une check-list énumérant chaque étape où l'intervention d'un responsable d'établissement peut s'avérer utile en vue de favoriser l'insertion socioprofessionnelle du jeune enseignant.

La fin de la seconde et la troisième année de recherche ont confirmé la position centrale du mentor dans l'insertion professionnelle du débutant. Le soutien relevant de l'axe « informer », s'il est actuellement le plus répandu, paraît assez limité dans sa forme actuelle car l'information proposée se rapporte surtout au fonctionnement organisationnel de l'établissement et peu à la culture qui le caractérise ou à la pédagogie qu'on y pratique. Elle permet au jeune enseignant de faire face à toute une série de situations concrètes grâce à une meilleure connaissance de l'établissement, mais ne l'aide guère par rapport à sa pratique dans la classe.

C'est à ce niveau que le mentor peut jouer un rôle central, pour peu qu'il reçoive une formation adéquate. La littérature à ce sujet montre en effet que le débutant encadré par un mentor spécialement préparé offre un enseignement de plus grande qualité, profitable tant à sa classe qu'au débutant lui-même (notamment Evertson et Smithey, 2001, Giebelhaus et Bowman, 2002).

Cette formation ne devrait toutefois pas revêtir une approche modulaire « traditionnelle », où serait « enseigné » de manière théorique et décontextualisée comment jouer le rôle de mentor. Même si

une première réflexion sur différents contenus¹¹ s'avère indispensable, la mise en réseau et l'échange sur les pratiques posées en tant que mentor constituent la stratégie la plus adéquate (Feiman-Neimser, 2001).

En outre, le développement d'un dispositif de mentorat dans un établissement scolaire constitue pour l'équipe éducative une occasion inespérée de favoriser le développement d'une « *organisation apprenante* » (Argyris, 1995, Gather-Thurler, 1998). En effet, le départ assez massif des enseignants chevronnés des écoles en Communauté française, consécutif à un engagement important lié au *baby boom* des années d'après-guerre, donne un caractère particulièrement crucial au *coaching* des débutants si les équipes éducatives souhaitent maintenir la qualité de l'enseignement. Il sera donc impératif de mettre en place une dynamique de concertation et d'innovation, d'analyser et d'optimiser la culture organisationnelle¹²... Il s'agira aussi d'aménager le fonctionnement de l'établissement de manière à ce que le débutant et son mentor puissent se rencontrer, s'observer, travailler ensemble, pratiques qui s'inscrivent dans le sens d'une « *organisation apprenante* » qui permet effectivement aux travailleurs d'apprendre sur le lieu de travail par l'exercice réfléchi et concerté de leur métier.

L'accompagnement des différentes actions visant à favoriser l'insertion des débutants dans les établissements d'accueil représente une charge trop importante pour être assurée par les psychopédagogues et/ou les didacticiens intervenant dans le dispositif « Insert'Prof ». Si, conformément au *Plan d'action en vue de lutter contre la pénurie*, des moyens sont consacrés à cette dimension, une structure supplémentaire devrait être développée au sein de l'Administration afin de coordonner les actions proposées par les établissements d'accueil.

¹¹ A ce propos, le lecteur intéressé se reportera notamment à Gratch (1998), Evertson et Smithey (2001), Zeek *et al.* (2001), Kajs (2002), Giebelhaus et Bowman (2002). Ces auteurs insistent notamment sur l'importance des contenus suivants : les stades de développement et les difficultés du jeune enseignant, les caractéristiques des apprenants adultes, l'observation instrumentée des pratiques du débutant, les compétences relationnelles (l'écoute active notamment), les stratégies favorisant la réflexivité et le travail en équipe.

¹² Lapointe (1999) définit la **culture organisationnelle** comme « *un phénomène social dynamique produit par, et produisant tour à tour, un ou des ensembles de significations auxquels s'identifient, ou ne s'identifient pas, les actrices et acteurs dans les organisations, et par lesquels elles et ils interprètent, parfois de manière conflictuelle, les actions et interactions, objets et événements organisationnels, guidant ainsi leurs attitudes et comportements, leurs actions et réactions* ».

- Argyris, C., *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris : InterEditions, 1995.
- Bandura, A. (1977), Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. In : *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York : Freeman, 1997.
- Chenu, F., Blondin, C. et Vanhulle, S., Enquête relative aux besoins de formation des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur. Rapport final, Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale, 2000.
- Chester, M. D. and Beaudin, B. Q. (1996), Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. In : *American Educational Research Journal*, Vol. 33, No. 1, pp. 233-257.
- Cohen, D. K., Mc Laughlin, M. W. and Talbert, J. E. (Ed.), *Teaching for understanding : challenges for policy and practice*, San Francisco : Joey Bass, 1993.
- Devlin-Scherer, W. L., Devlin-Scherer, R., Wright, W., Roger, A. M. and Meyers, K. (1997), The Effects of Collaborative Teacher Study Groups and Principal Coaching on Individual Teacher Change. In : *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 32, No. 1, pp. 18-22.
- Dubar, C., *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin, 1991 (3^{ème} Ed., 2000).
- Esquieux, N. (1999), *Les débuts dans le métier des enseignants du second degré. Bilan des six premières années d'exercice*, Note d'information 99.09, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 1999.
- Evertson, C. M. and Smithey, M. W. (2000), Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice : An Experimental Field Study. In : *The Journal of Educational Research*, Vol. 93, No. 5, pp. 294-304.
- Feiman-Neimser, S. (2001), Helping Novices Learn to Teach. Lessons from an Exemplary Support Teacher. In *Journal of Teacher Education*, Vol. 52, No. 1, pp. 17-30.
- Gather-Thurler, M. (1998), Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives. In : Cros, F., *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*, Paris : INRP.
- Gervais, C. (1999), Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In : Hétu, J-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 113-133.
- Giebelhaus, C. R. and Bowman, C. L. (2002), Teaching mentors : Is It Worth the Effort ?. In : *The Journal of Education Research*, Vol. 95, No. 4, pp. 246-254.
- Gratch, A. (1998), Beginning Teacher and Mentor Relationships. In : *Journal of Teacher Education*, Vol. 49, No. 3, pp. 220-227.
- Houdé, R. (1995), *Des mentors pour la relève*, Montréal : Ed. du Méridien.
- Huberman, M. (1989), Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. In *Revue française de Pédagogie*, No. 86, pp. 5-16.
- Huling-Austin, L. L. (1990), Mentoring in Squishy Business. In : Bay, T.M. et Holmes, C.T. (dir.), *Mentoring Developing Successful New Teachers*, Reston : Association of Teachers Educators, pp. 39-50.
- Kajs, L. T. (2002), Framework for Designing a Mentoring Program for Novice Teachers. In : *Mentoring and Tutoring*, Vol. 10, No. 1, pp. 57-69.

- Lapointe, C. (1999), La problématique culturelle de l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école. In *Education et Francophonie. La revue scientifique virtuelle*, Vol. 27, No. 1, 1999.
- Lazuech, G. (2001), Faire ses classes : Les enseignants du secondaire dans leur premier poste. In *Recherche et Formation*, n°37, pp. 105-121.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997), *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Little, J. W. (1990), The mentor phenomenon. In : Cazden, C. (Ed.). In : *Review of research in education*, Washington DC : American Educational Research Association, pp. 297-351.
- Mukamurera, J. (1999), Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec. Une analyse de trajectoires. In : *Education et Francophonie. La revue scientifique virtuelle*, Vol. 27, No. 1.
- Murnane, R. J., Singer, J. D., Willett, J. B., Kemple, J. J. and Olsen, R.J. (1991), *Who will teach ? Policies that matter*, Cambridge : Harvard University Press.
- Samaras, A. P. and Gismondi, S. (1998), Scaffolds in the field : Vygotskian interpretation in a teacher education program. In : *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 7, pp. 715-733.
- Schneuwly, G., Introduction des nouveaux enseignants à leur profession, Berne : CDIP, 1996.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec : Presses de l'Université de Laval, Bruxelles : De Boeck.
- Veenman, S., Perceived problems of beginning teachers. In *Review of Educational Research*, vol. 54, n°2, 1984, pp. 143-178.
- Weinstein, C.S. (1988), Preservice teachers expectations about the first year of teaching'. In : *Teaching and Teacher Education*, Vol. 4, pp. 31-40.
- Zeek, C., Foote, M. and Walker, C. (2001), Teacher Stories and Transactional Inquiry. Hearing the Voices of Mentor Teachers. In *Journal of Teacher Education*, Vol. 52, No. 5, pp. 337-385.